



**Tréma**

**37 | 2012**

**Laïcité, éducations, diversité**

---

## Laïcité et identité culturelle

**Geneviève Zoïa**

---



### **Édition électronique**

URL : <http://journals.openedition.org/trema/2716>

DOI : 10.4000/trema.2716

ISSN : 2107-0997

### **Éditeur**

Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier

### **Édition imprimée**

Date de publication : 1 avril 2012

Pagination : 100 – 119

ISSN : 1167-315X

### **Référence électronique**

Geneviève Zoïa, « Laïcité et identité culturelle », *Tréma* [En ligne], 37 | 2012, mis en ligne le 01 avril 2014, consulté le 20 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/trema/2716> ; DOI : 10.4000/trema.2716

---

Ce document a été généré automatiquement le 20 avril 2019.

Tréma

---

# Laïcité et identité culturelle

Geneviève Zoïa

---

## I. Introduction. L'identité culturelle, passager clandestin de la laïcité<sup>1</sup>

- 1 La laïcité est aujourd'hui de tous les débats en France, et s'offre comme un porte étendard des partis politiques. Lors de la campagne pour les élections présidentielles de mai 2012, elle est revendiquée aussi bien par le Front national comme le cœur de son projet que par François HOLLANDE, candidat du Parti socialiste qui souhaite « l'inscrire dans la Constitution ». Quand Elisabeth BADINTER déclare en septembre 2011 dans les colonnes du journal *Le Monde des religions* qu'à l'exception du leader du parti du Front national, plus personne ne défend la laïcité, elle déclenche colère et malaise chez certains intellectuels<sup>2</sup>.



- 2 Un processus de mise en œuvre de la laïcité est en cours depuis les années 1980 en France, processus dont la loi de 2004<sup>3</sup> interdisant le port de signes religieux ostensibles dans l'espace scolaire a constitué une étape importante. Depuis, des enseignements portant sur la laïcité<sup>4</sup> voient le jour, comme en 2010 dans le cadre des masters préparant aux métiers de l'éducation et à la nouvelle épreuve des concours d'enseignement « Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable ». De même, différents instituts proposent des formations à la laïcité<sup>5</sup> à des professionnels de la santé, de l'éducation, du social. En septembre 2010, une loi interdisant aux femmes vêtues d'un *niqab* toute présence dans « l'espace public » est votée<sup>6</sup>. En avril 2011, le débat lancé par le gouvernement français sur la laïcité donne lieu à 26 propositions dont plusieurs visent à assurer une pédagogie de la laïcité pour l'ensemble des agents des services publics ; l'une d'entre elles veut étendre par la voie législative les exigences de la neutralité laïque aux collaborateurs occasionnels du service public. Il pourrait ainsi s'agir d'interdire l'accès de l'espace périscolaire aux femmes portant un foulard, dans le cadre de l'accompagnement des sorties scolaires ou de leur participation aux conseils d'établissements ou aux réunions. En 2011, un guide pratique de la laïcité pour les élus de la république est publié sous la direction de Jean GLAVANY, visant notamment à régir les questions culturelles relatives à la restauration scolaire, ou des situations de « revendications de diversité » pour lesquelles n'existe aucun texte de loi ni aucune jurisprudence (GLAVANY, 2011). Enfin, en janvier 2012, une proposition de loi visant à régir la laïcité dans les structures d'accueil de la petite enfance ainsi que pour les assistantes maternelles à domicile est adoptée par un Sénat à majorité de gauche. Au final, depuis plusieurs années, ces lois ou ces tentatives d'application génèrent un véritable malaise sur le rôle et la fonction de la laïcité dans l'espace public français.
- 3 Des voix interprètent ce malaise sous l'angle d'une appropriation dévoyée du principe de laïcité. Redonnons-lui son sens, disent-elles en substance ; « la gauche doit dé-lepéniser la laïcité », pour reprendre le titre d'un article publié dans *le Monde* du 12 février 2012<sup>7</sup>. Selon ces appels, l'esprit de laïcité française et des idéaux et principes républicains qu'elle porte, est trahi.
- 4 Il y aurait bien des raisons à adopter ce point de vue et à dénoncer une radicalisation de la laïcité vers un républicanisme doctrinaire que certains s'approprieraient. En particulier, dans une société marquée par ce que l'on nomme aujourd'hui « la diversité », le débat se

construit malheureusement autour de la question de la compatibilité entre une identité culturelle musulmane, dont il faut souligner qu'elle est largement fantasmée, et une laïcité, principielle et proclamée. Au sein de l'espace scolaire par exemple, les lois ou les projets de réglementation des comportements au nom de la laïcité sont d'autant plus problématiques qu'ils entrent en contradiction avec les orientations de l'Éducation nationale sur les liens à renforcer avec les familles, notamment émigrées, et dont les formes de socialisation sont éloignées de la culture scolaire. Ainsi, les professionnels du monde éducatif et scolaire sont invités d'un côté à déployer des efforts pour aller vers des parents que tout éloigne de l'école (scolarité, capital culturel, quartier) et de l'autre à être les gardiens d'une neutralité que menacerait le communautarisme musulman. De plus, on sait que les institutions n'appliquent pas équitablement les idéaux proclamés de laïcité, neutralité et égalité : le calendrier scolaire des jours chômés et fériés, officiellement laïque, facilite de fait la pratique de la religion chrétienne. De même, les travaux des sociologues depuis de nombreuses années analysent les effets de la spécialisation sociale et culturelle du territoire et montrent que discriminations, inégalités et injustices marquent fortement des expériences scolaires d'enfants d'immigrés (DURU-BELLAT, 2002).

- 5 La thèse selon laquelle le principe de laïcité serait dévoyé est donc forte, et argumentée. Pourtant, nous n'y souscrivons pas complètement. Nous proposons d'aller plus avant en montrant que le principe de laïcité n'est pas exempt de contenus substantiels et contient par essence, et depuis les origines, des formes ordinaires d'attachement communautaire. Notre hypothèse est que ce principe, si volontiers opposé en France, à droite comme à gauche, à l'ethnicité ou au communautarisme, loin d'être seulement procédural et relevant du droit, refoule en réalité un caractère d'identité dont le déni systématique favorise des appropriations sauvages. Au-delà d'une logique anti-islamique qui anime de récentes mises en œuvre de la laïcité, nous souhaitons rappeler combien le combat contre les attachements « mécaniques » et inférieurs à la Raison (DURKHEIM, 2007 [1893]), contre la famille ou les communautés culturelles (et pas seulement religieuses), inspire les valeurs républicaines et la laïcité des débuts :

La famille instruit mal et même élève mal. La communauté du sang y développe des affections inimitables, mais mal réglées. C'est que l'on s'y fie ; ainsi chacun tyrannise de tout son cœur. Cela sent le sauvage (ALAIN, 1995 [1932], p. 23).

- 6 Ce que nous montrent aujourd'hui les usages politiques, médiatiques, sociaux de la laïcité, c'est aussi de quoi il était question au moment de la construction de l'école républicaine : d'un combat contre des formes d'attachements sociaux et culturels *irrationnels* – dont les liens religieux – plus que d'un combat contre la dépendance vis à vis de la tutelle de l'Église et du pouvoir monarchique. Ainsi, au XIX<sup>e</sup> siècle, la mise en place d'une *communauté politique* des citoyens veut s'opposer aux pouvoirs qui incarnent toutes formes d'aliénations – dont celle liée au pouvoir spirituel – et qui empêcheraient la construction d'une société-nation fondée sur un lien social, abstrait et politique, pensé comme le seul capable de dépasser la contradiction entre fidélité à la communauté et formation de l'individu, entre éducation et émancipation, entre universel et particulier, entre contrainte et liberté. Cet immense projet est celui-là même qui devrait permettre aujourd'hui de concilier, en libérant le mérite pur, égalité et chance, à savoir égalité et sélection.
- 7 À l'appui de notre hypothèse, nous analysons d'abord comment la pensée sur les différences s'est construite en France au sein d'un paradigme fonctionnaliste, déterminant pour comprendre la force et les formes du débat sur la laïcité tel qu'il se

déploie aujourd'hui. Dans ce modèle de la première modernité<sup>8</sup>, dominant jusque dans les années 1960, les groupes sociaux sont représentés sur une échelle de développement qui conduit du sauvage au civilisé, des communautés à l'intégration, du simple au complexe. Cette conception, qui a pris tout son sens, sinon avec les Lumières, du moins avec l'interprétation – en un XIX<sup>e</sup> siècle qui fut bien aussi celui de la formation des nationalismes – qu'en mit en œuvre la troisième République, est porteuse d'un grand projet éducatif : les « autres » différents – et immatures – sont priés d'embarquer dans le mouvement de la civilisation et d'abandonner leurs particularismes culturels, et pas seulement religieux, qui sont le contraire de la raison « universelle », du droit et du progrès<sup>9</sup>. D'ailleurs, politique scolaire et politique coloniale convergent longtemps et l'on sait que J. FERRY a été ministre de l'Instruction publique avant d'être celui des Colonies : il n'y pas opposition mais bien continuité entre ces deux domaines d'action.

- 8 Nous montrons ensuite que l'identité est ordinaire, mais qu'elle apparaît comme une sorte de passager clandestin de la laïcité. C'est un secret de famille ; nous ne sommes pas vraiment laïques (DUPEYRIX, 2012) et nous n'avons jamais été modernes (LATOUR, 1991) :

Ce partage est, et a toujours été une illusion ou une ruse, car nous (les Modernes) ne faisons pas ce que nous disons. Les Modernes ont toujours pratiqué en fait une tout autre ontologie que celle qu'ils proclamaient, ont fait tout autre chose que ce qu'ils disaient. Si bien que le programme de la modernité, celui de l'émancipation et de l'indépendance du savoir par rapport au social et au politique n'a jamais été réalisé (LATOUR, 2003).

- 9 **La commission Stasi, un tournant**

La loi de 2004<sup>10</sup> interdisant le port de signes religieux ostensibles dans l'espace scolaire constitue une étape majeure de l'histoire de la mise en œuvre de la laïcité, aussi bien au plan médiatique, politique qu'idéologique. Lorsqu'à la rentrée scolaire de 1989, le principal du collège de Creil en banlieue parisienne interdit à trois jeunes filles de porter leur foulard à l'intérieur de l'établissement au nom de la laïcité, le Conseil d'État tranche en faveur des jeunes filles :

- 10 Malgré l'autorité du Conseil d'État, les années 1989-1995 sont caractérisées par des conflits autour du voile islamique à l'école entre les familles et l'école, parfois suivis d'exclusions définitives et de recours devant le Conseil d'État et les tribunaux administratifs. En 1994, la circulaire BAYROU établit une différence entre symboles discrets et symboles ostentatoires, ces derniers devenant interdits à l'école ; jusqu'en 2003, une centaine de jeunes filles sont exclues de collèges et de lycées publics pour port de voile islamique. Pour la moitié des cas, ces décisions sont cassées par les tribunaux. Le trouble est alors à son comble ; en effet, il faut rappeler que rien dans les textes – la loi de 1882 sur l'instruction religieuse devant être dispensée en dehors des édifices et des programmes scolaires, la loi de 1886 stipulant que l'enseignement est exclusivement confié à un personnel laïque, la loi de 1905 définissant l'État comme neutre et garant de la liberté de conscience – n'interdit la manifestation de l'appartenance religieuse dans la sphère publique. La laïcité « constitutionnalisée » en 1946 puis en 1958, affirmant que la France « assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion », n'est pas plus explicite sur ce point (BAUBÉROT, 2012).
- 11 Dans ce contexte, Jacques CHIRAC, président de la République, missionne en 2003 une commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité. Il précise dans sa lettre que « les principes que le Conseil d'État a été amené à formuler il y a une dizaine d'années en réponse aux incidents liés au port d'insignes religieux soulèvent des difficultés

d'application pour les chefs d'établissements et les enseignants » et évoque le risque d'une dérive française vers le communautarisme : « la République est composée de citoyens ; elle ne peut être segmentée en communautés<sup>12</sup> ». Il se fait ainsi clairement l'écho des préoccupations des enseignants et des chefs d'établissements. Ainsi une campagne médiatique « Profs, ne capitulons pas ! » qualifiant l'acceptation des élèves voilées de « Munich de l'école républicaine » est marquée par une publication à la une du *Nouvel Observateur*<sup>13</sup> en novembre 1989. Ce que l'on appelle aujourd'hui la « diversité », et qui apparaît ici sous le vocable « communautés », se pose bien dans ces préoccupations comme menaçant la République des citoyens. La commission auditionne pendant trois mois 150 personnes issues de la société civile, politique, religieuse. Le débat désormais public se radicalise entre « pro » et « anti-voile » et la question du vivre ensemble dans une société plurielle et démocratique se réduit en interrogation sur l'« intégrabilité » des musulmans. Via la religion, c'est bien la différence culturelle qui est pointée comme problème.

- 12 Si le journal *Le Monde* tranche la question en faveur d'une opposition de principe à la loi tout en laissant aux journalistes leur liberté dans la rédaction (THOMAS, 2008), P. BERNARD, journaliste qui couvre la commission STASI, se montre ouvertement favorable à la loi (11 décembre 2003). Mais surtout, les leaders des partis politiques (d'opposition et de gouvernement) et les associations féministes développent une argumentation républicaine laïque contre le port du voile à l'école, le communautarisme et pour l'émancipation des femmes. Les salles de profs dans les collèges et lycées se font l'écho de cette tendance, gauche et droite confondues ; en février 2004 une majorité d'enseignants, malgré la position de plusieurs de leurs organisations et syndicats (LORCERIE, 2005, 94), en appelle à une loi. Le PS se prononce officiellement en novembre pour la loi<sup>14</sup>, tandis que les Verts et le Parti communiste s'y opposent.
- 13 Des 26 propositions de la Commission, seule celle qui porte sur l'interdiction du port de signes religieux à l'école publique est finalement adoptée. Parmi les vingt membres de la Commission, un seul, Jean BAUBÉROT, a refusé de voter cette interdiction. La commission préconise ainsi :
 

Il s'agit pour l'État de réaffirmer des règles strictes, afin que ce vivre en commun dans une société plurielle puisse être assuré. La laïcité française implique aujourd'hui de donner force aux principes qui la fondent, de conforter les services publics et d'assurer le respect de la diversité spirituelle. Pour cela, l'État se doit de rappeler les obligations qui s'imposent aux administrations, de supprimer les pratiques publiques discriminantes, et d'adopter des règles fortes et claires dans le cadre d'une loi sur la laïcité.
- 14 À la question de savoir si la Commission a été « trahie », Jean BAUBÉROT répond :
 

Certains des membres de la Commission l'affirment. Pour ma part, je ne le pense pas. Je crois que nous devons admettre l'impossibilité d'une véritable explication de nos positions respectives. (BAUBÉROT, 2004, 35-141).
- 15 Si le rapport STASI est dénoncé pour sa tendance, caractéristique du consensus républicain français, à assimiler « valeurs libérales démocratiques universelles et normes ethnoculturelles françaises » (LABORDE, 2008), hier comme aujourd'hui la laïcité est susceptible d'être interprétée comme une religion civile, un dogme républicain qui exclut au nom de la neutralité (BAUBÉROT, 2004).

## II. La fabrique des sujets et la fabrique de la société

- 16 François DUBET et Danilo MARTUCELLI ont défini comme *paideia* fonctionnaliste (1996) la période « magique » de la création de l'école, au sein de la première modernité, dans laquelle socialiser les élèves, les discipliner, équivaut en même temps à les construire en sujets libres et autonomes. Le « programme institutionnel » (DUBET, 2002) de la nation, porté par l'école, peut alors être défini comme un processus qui non seulement transforme des valeurs en subjectivités par l'intermédiaire du travail des maîtres, mais assure plus largement la production simultanée de l'intégration et de l'autonomie des individus. Autrement dit, l'institution scolaire du XIX<sup>e</sup> siècle fait intérioriser aux élèves les normes d'une société républicaine qui s'affirme fondée sur des valeurs universelles et neutres, processus servi au plan politique par le principe de laïcité. Ce processus assure à la fois l'appartenance à un monde commun et la formation à l'autonomie (FORAY, 2008), les deux aspects coïncidant parfaitement puisque socialiser les individus avec des valeurs universelles équivaut à les rendre libres. Ce grand récit a façonné quelquefois dans la douleur nombre de socialisations françaises<sup>15</sup> : face à cette raison toute-puissante et sacrée, les différences – et à cette époque la différence religieuse au premier chef – sont écrasées.
- 17 En effet, pour Émile DURKHEIM, chaque société doit élaborer sa propre perspective à travers cette grande affaire qu'est l'éducation de ses jeunes membres. La « socialisation méthodique » (DURKHEIM, 1992 [1922], p. 51) qu'il appelle de ses vœux, par l'éducation, assure pour toute société les bases de sa continuité. Ainsi l'école française républicaine socialise de façon à produire des individus intégrés à un ensemble national, mais simultanément des citoyens éclairés : ils forment la « communauté de citoyens », selon cette expression (SCHNAPPER, 1994) qui traduit parfaitement la contradiction entre d'une part la rationalité abstraite et politique de la laïcité, et d'autre part le lien social profondément communautaire et affectif de la communauté. DURKHEIM va jusqu'à énoncer explicitement dans son cours de 1913 que s'en prendre à la Raison, c'est s'en prendre à la culture nationale française (DURKHEIM, 1955, p. 11).
- 18 Dans cette perspective, Maurice HALBWACHS écrit déjà en 1938 que l'éducation est le moyen le plus efficace dont dispose une société pour former ses membres à son image » (HALBWACHS, 1990 [1938], p. 4). Il souligne que DURKHEIM utilise la métaphore exotique de la cérémonie d'initiation :
- « Cette seconde naissance qui fait advenir l'être social » et qui « crée dans l'homme un être nouveau » (*ibid.*, p. 5).
- 19 La laïcité constitue un des vecteurs essentiels de ce projet républicain, son outil politique, pour la formation d'un esprit critique et d'une liberté de conscience dégagés de toute valeur particulariste. Ainsi, décrivant la société, Dominique SCHNAPPER (2007) pose la nécessité d'un système global et dominant (intégration systémique) et y subordonne l'existence des collectivités ethniques dotées d'un degré de permanence moindre, ou même vouées à se fondre dans le système. Son usage du terme d'intégration « tropique » (de *tropos* : le tour, la périphérie) est significatif en ce qu'il désigne le mouvement de *se tourner vers* un élément extérieur plus fort, qui attire. Ainsi, d'Émile DURKHEIM à Dominique SCHNAPPER, les membres d'une société sont d'autant plus facilement intégrés dans une collectivité que celle-ci est elle-même intégrée, à savoir cimentée autour de

valeurs fortes : l'intégration de l'ensemble assure de fait une fonction intégrative pour les parties périphériques.

- 20 La laïcité, imposée d'en haut, constitue dans ce schéma un outil central, à la fois principe politique et donnée de culture. Elle permet de penser la production simultanée de l'intégration, de l'autonomie et la subjectivation, ou encore celle de la communauté, de la société et du sujet. Henri PENA-RUIZ illustre encore cette pensée :

L'idéal laïque unit tous les hommes par ce qui les élève au-dessus de tout enfermement. Il n'exige aucun sacrifice des particularismes, mais seulement le minimum de recul qui permet de les vivre comme tels, sans leur être aliéné. Le reproche qui lui est adressé d'en faire abstraction est un éloge indirect : il peut signifier que l'émancipation laïque ne réduit aucune personne à la quintessence des influences qui se sont exercées sur elle, c'est-à-dire crédite chacun de liberté (PENA-RUIZ, 2006, p 8).

- 21 Il préconise pour cela, vaste projet, de :
- 22 Distinguer rigoureusement les exigences qui ont valeur universelle dans la fondation sociale, et les traits particuliers d'une façon d'être collective, d'un héritage culturel, de coutumes spécifiques (*ibid.*, p. 10).
- 23 Ainsi, à la base de la « fondation sociale », nous aurions la raison, l'abstraction, la volonté. Dans ces développements, la valeur supérieure de la culture laïque est affirmée de la même façon qu'a pu l'être la hiérarchie des civilisations dans de récents discours politiques. L'ethnicité est pensée comme le contraire de la citoyenneté, le lien national constituant une forme supérieure de lien social. Les attachements identitaires exprimeraient alors comme un dangereux « retour de la race »<sup>16</sup>.

### III. La culture et les cultures : une hiérarchie ?

- 24 Les travaux d'anthropologie invalident d'une part une différence de valeur entre la culture (humaniste, universelle) et les cultures (relatives, particularistes) et insistent d'autre part sur l'existence ordinaire des appartenances de tout individu à une communauté de référence : ils analysent les « attachements primordiaux », comme donnée de base de la formation des sociétés. Ainsi, pour Clifford GEERTZ (1963), l'identité culturelle constitue une donnée universelle et irréductible du comportement humain, générant des liens dont la dimension émotionnelle est plus forte que les liens de classe ou les liens professionnels ; l'ethnie est une nation dans ses formes primordiales. Les attachements qui s'y rapportent relèvent d'une forme de socialisation ou d'enculturation, à la Nation par exemple, qui génèrent émotions et sentiments et qui sont à l'origine de la « personnalité de base »<sup>17</sup> des individus. Pour Max WEBER les groupes ethniques entretiennent :
- 25 Une croyance subjective à une communauté d'origine fondée sur des similitudes de l'habitus extérieur ou des mœurs, ou les deux, ou sur des souvenirs de la colonisation ou de la migration, de sorte que cette croyance devient importante pour la propagation de la communalisation – peu importe qu'une communauté de sang existe ou non objectivement (WEBER, 1995, p. 1306).
- 26 Prenons un exemple chez Marcel Mauss :
- Toute abstraction qui diviserait l'être social et l'être humain est dangereuse.  
L'homme n'est pas concevable sans sa culture, ou ce n'est pas un homme. (...) Il n'y



a pas lieu de distinguer et de séparer les divers éléments de la physiologie sociale les uns des autres, le droit par exemple de la religion (MAUSS, 1936, p. 11).

- 27 Pour Marcel Mauss, les sentiments d'identité ethnique ne sont donc pas une caractéristique propre à certains groupes et il n'y a aucune raison de réserver ce type d'adhésion aux sociétés exotiques<sup>18</sup>. Il s'agit d'une « nationalisation de la culture » : « Une nation<sup>19</sup> moderne croit à sa race (...), à sa langue, à sa civilisation, ses mœurs, ses arts industriels et ses beaux-arts ». Il ajoute :

Elle a le fétichisme de sa littérature, de sa technique, de sa science, de sa plastique, de sa morale, de sa tradition, de son caractère en un mot. Elle a presque toujours l'illusion d'être première au monde. (...) Chaque nation est comme ces villages de notre Antiquité et de notre folklore, qui sont convaincus de leur supériorité sur le village voisin et dont les gens se battent avec « les fous » d'en face (MAUSS, *ibid.*, 28).

- 28 De la même façon, Bronislaw MALINOWSKI ne distingue pas la notion de culture au sens ethnologique du terme de celle de société<sup>20</sup> (MALINOWSKI, 1970). Ces analyses soulignent la force des appartenances identitaires pour tout groupe, quel qu'il soit. Il n'y a pas une culture du côté de l'universel français et des cultures particularistes du côté des autres, mais des processus de socialisation dans lesquels émotions et sentiments émergent comme des effets et non comme des causes de la culture. Ainsi, la compréhension qu'ont les individus du monde est médiatisée par leurs expériences de socialisation, et leurs valeurs sont déduites de ces expériences. C'est pourquoi la culture nationale s'inscrit dans la ville, les institutions, les corps ou le langage, à travers une symbolique et une emblématique républicaine « absorbée par l'écolier avec la langue, le drapeau, le système métrique, les héros de l'histoire » (FABRE, 1996, p. 113) par une conversion permanente du particulier vers l'universel. C'est bien en ce sens que le programme institutionnel de la troisième République ne releva pas d'une nécessité universelle, mais d'une construction culturelle.

## IV. Laïcité et domination

- 29 La légitimité du modèle de pensée décrit ci dessus repose sur une différence de valeur entre la culture et les cultures. Bien après Émile DURKHEIM, Pierre BOURDIEU va marquer de façon irréversible et paradoxale cette version des choses. Comment ? Alors que la socialisation des individus par l'école est nécessaire pour Émile DURKHEIM car universelle, au contraire pour Pierre BOURDIEU, l'école est arbitraire, car elle transmet des valeurs particularistes. Alors que pour Émile DURKHEIM, l'individu passe, grâce à l'école, d'une morale soumise (à la famille, au clan, aux attachements identitaires...) à une morale comme liberté critique, au contraire pour Pierre BOURDIEU l'école légitime les inégalités sociales, par des mécanismes de connivence entre curricula, techniques scolaires et valeurs culturelles des classes cultivées. Il ne peut pas être plus clair :

La fonction la plus spécifique du système d'enseignement consiste à cacher sa fonction objective, c'est-à-dire à masquer la vérité objective de sa relation à la structure des rapports de classe (BOURDIEU, 1970, p. 250).

- 30 Ses travaux pionniers et ceux de la sociologie n'en finissent pas de le montrer : l'échec scolaire est corrélé à la distance entre culture scolaire et culture familiale. L'école favorise les élèves plus proches du modèle culturel dominant et discrimine ceux qui relèvent des modèles les plus éloignés<sup>21</sup>.

- 31 On comprend à quel point les deux registres se pensée se rejoignent dans un rejet des identités culturelles comme force sombre. Qu'elle soit nécessaire selon Émile DURKHEIM ou violence chez Pierre BOURDIEU, la force de la socialisation ne fait aucun doute. Émancipation et libération chez le premier, domination et violence symbolique chez le second, la socialisation scolaire formate et dresse pour le meilleur ou pour le pire. Ainsi, c'est à propos de la notion objectiviste de capital culturel que Claude GRIGNON et Jean-Claude PASSERON (1985) ont montré que cet instrument de mesure des pratiques culturelles légitimes dominantes tend à porter des jugements de valeurs dévalorisants vis-à-vis des pratiques populaires. Henri PENA-RUIZ illustre parfaitement la convergence fonctionnaliste, et qui semble paradoxale entre Pierre BOURDIEU et Émile DURKHEIM, en opposant « culture au singulier » et « cultures au pluriel », et en distinguant un « concept humaniste et dynamique de culture avec sa notion ethnographique et statique » (*ibid.*, 2006, p. 6). Le premier, actif, dynamique et émancipateur, favorise une
- (...) maîtrise du savoir et de la pensée, qui fonde l'autonomie de jugement et l'exercice de la réflexion critique. L'appartenance à un groupe humain, à une société particulière, ne peut dès lors se réduire à une soumission passive aux traditions héritées : elle se conjugue avec la capacité de distance critique à leur égard (*ibid.*, p. 6).
- 32 Il distingue cette définition de celle de cultures au pluriel, terme
- (...) forgé par l'ethnologie. Il recouvre justement la façon d'être collective d'un peuple, telle qu'elle se configure à partir des traditions et des usages qui l'orientent et la régulent à un moment de son histoire et (...) le souci éthico-politique de substituer le respect des cultures à l'ethnocentrisme colonialiste tend à oublier que les cultures ainsi comprises peuvent véhiculer des traditions oppressives (*ibid.*, p. 6).
- 33 Ainsi, les cultures des colonies sont exotisées, à l'inverse de la raison qui marque la laïcité. Les individus issus de ces cultures sont pensés comme immatures, en retard, ce qui est parfaitement traduit par ce que Abdelmayek SAYAD (1984, p. 219) nomme la « problématique imposée » concernant les études sur les émigrés :
- [On] n'interroge jamais les immigrés sur leur moral, leur bien-être subjectif, leur degré de satisfaction sur les affaires publiques, les voisins qu'ils jugent indésirables, et naturellement sur leur opinion à l'égard des immigrés. Et les recherches incluent en revanche des questions sur l'endogamie, les mariages arrangés par les familles, la magie et la sorcellerie, etc., qu'il serait incongru de poser à d'autres composantes de la société française. Ce que l'on cherche à mesurer, c'est en réalité leur position sur une échelle de modernisation construite de façon abstraite à partir des grands traits qui caractérisent la modernité : l'individualisme (la valeur de l'autonomie), la sécularisation, l'attitude critique, l'émancipation des femmes (STREIFF-FÉNARD, p. 860).
- 34 Ainsi, entre le modèle durkheimien de la correspondance entre émancipation et éducation et celui, bourdieusien, de la dénonciation de la culture scolaire comme culture bourgeoise, les cultures, « carcan de tradition et de reproduction sociale » (PENA-RUIZ, *ibid.* .) ne seraient donc pas compatibles avec la laïcité. Cette pensée, qui associe l'échec scolaire à une « culture de la pauvreté » (DUVOUX, 2010), hypothèque lourdement la notion de culture, qui joue alors le rôle d'un vecteur d'un déficit culturel et moral, et justifie l'éducation morale, des pauvres et des immigrés, notamment au nom de la laïcité.

## V. Une catégorie interactive et sensible : l'ethnicité

- 35 Comment admettre l'idée qu'il existerait, dans la société républicaine et laïque, des individus neutres et éclairés, dont les valeurs seraient dissociables de leur compréhension du monde en tant que membres d'un groupe social et culturel ? C'est pourtant au fond ce que défend le principe de laïcité. Lorsque la République laïque affirme que le droit des individus prime sur celui de leur communauté, elle occulte le fait que leur compréhension du monde, leurs croyances, leur conceptions sont médiatisées par les socialisations, les appartenances, les attachements. Si la circulaire la plus commentée de l'histoire de l'éducation, adressée en 1883 par Jules FERRY aux instituteurs de France, superpose, sans que cela apparaisse comme insurmontable à cette époque-là, moralité publique et conceptions particulières en invoquant « cette bonne et antique morale que nous avons reçue de nos pères et que nous nous honorons tous de suivre dans les relations de la vie sans nous mettre en peine d'en discuter les bases philosophiques » (circulaire de Jules FERRY, 1883), le pluralisme culturel et moral de nos sociétés met aujourd'hui la laïcité à l'épreuve. À côté des règles minimales d'un vivre ensemble, un État peut-il imposer à tous, en légiférant au nom de la laïcité, ce qui passe pour être une bonne conception d'une vie et de ses idéaux moraux ? Lorsque des « vérités morales premières » sont remises au goût du jour dans le cadre du retour de la morale à l'école en 2005, on constate à quel point le tour de passe-passe est absurde et impossible : faire coïncider croyances morales particulières d'une société et règles universelles comme au temps de Jules FERRY est difficilement conciliable avec les idéaux et les difficultés d'une démocratie plurielle et démocratique.
- 36 La philosophie morale contemporaine attire l'attention sur le caractère ethnique de l'acteur majoritaire, porté par l'État : car ce ne sont évidemment pas seulement les étrangers qui sont du côté des attachements profonds<sup>22</sup>. William KYMLICKA, entre autres, met l'accent sur le fait que la culture majoritaire est une culture particulière : la vie quotidienne institutionnelle, politique, scolaire comprend toujours de multiples et infimes dimensions « culturelles » (la langue d'usage, les matières et les manières, les jours de fête, les menus de la cantine...) qui n'ont rien d'universel (KYMLICKA, 2001). Ces auteurs invitent à considérer ni plus ni moins l'État national comme « un acteur ethnique qui joue un rôle de gestionnaire des identités » (LAMINE, 2005). On sortira difficilement de ce questionnement complexe en invoquant des pratiques culturelles repoussoir – du reste extrêmement minoritaires, telle le port du *niqab* – en même temps que faire-valoir de la rationalité occidentale libre et moderne<sup>23</sup> : en ce sens, envisager une « séparation méthodique du patrimoine culturel et des rapports de pouvoir ou des normes qui leur sont liés » (PENA-RUIZ, p. 12) est, nous espérons l'avoir montré, une entreprise vaine.
- En France, les expressions identitaires – noir, femme, homosexuel...<sup>24</sup> – sont à ce point vues comme faibles qu'elles sont la plupart du temps décrites comme des réactions émotionnelles à des situations d'exclusion ou de racisme. L'exemple du foulard musulman est significatif, tout comme le respect de prescriptions alimentaires religieuses ou encore l'affirmation d'un attachement communautaire par les élèves et leurs familles. Le recours par les individus à leur(s) identité(s) est dénoncé comme dissimulant des conflits plus authentiques : des conflits de classe (WALLERSTEIN, 1998, p. 119).
- 37 Ainsi, une part importante des analyses sociologiques, et notamment dans le champ éducatif, n'a jusqu'à aujourd'hui accordé que très peu d'autonomie aux catégories

subjectives de l'identité : lorsqu'un individu se dit arabe, noir ou femme, il exprime une illusion. En conséquence, la compétence des groupes minoritaires, en terme de culture, à porter leur propre qualification identitaire – leur autonomie – est totalement déniée. C'est ainsi par exemple que le thème du repli identitaire est invoqué lorsque le constat est fait que la cantine des établissements scolaires est désertée par les jeunes musulmans dans les quartiers défavorisés (KEPEL, 2011). Or, plutôt que du repli, on peut penser que cette désaffection exprime la demande d'un droit au choix pluraliste et relève d'ailleurs d'une affirmation individualiste largement partagée par l'ensemble des jeunes collégiens et lycéens.

- 38 L'ethnicité<sup>25</sup> des jeunes des quartiers défavorisés est souvent considérée soit comme une « réaction » sensible et épidermique (sauvage), soit comme une réponse à la ségrégation dans le cadre d'un conflit social, soit comme un outil de manipulation<sup>26</sup>. Pourtant, l'ethnicité est une catégorie pratique de l'action : elle est bricolée, inventée, construite. Qu'on le veuille ou non, labels ethniques ou raciaux forment aujourd'hui des concepts
- (...) actifs et quotidiens, employés par les gens ordinaires pour cette tâche importante, parfois même fondamentale, qui consiste à se communiquer le sentiment de leur communauté d'identité et de leur conscience sociale (DOUGLASS et LYMAN, 1976, p. 198).
- 39 La catégorie ethnique est pratique ; même si on peine à le reconnaître, les choix éducatifs familiaux sont liés aux « couleurs » des établissements scolaires et les chefs d'établissement composent, dans la mesure de leurs possibilités, leurs classes sur des bases très informelles faisant appel à ces critères (VISIER et ZOÏA, 2009 ; ZOÏA, 2010). Les autorités académiques sont contraintes d'admettre la nécessité de considérer et traiter différemment la scolarité des enfants gitans, dits « du voyage ». Les politiques de gestion du peuplement des quartiers défavorisés mobilisent de façon informelle des critères ethniques. En somme, les identités culturelles, décrites dans les débats publics, fonctionnent comme des ressources dans la réalité politique et sociale et la catégorie ethnique est mobilisée dans de nombreux secteurs de la vie sociale, économique ou politique. Elle informe divers champs, artistiques et marchands. Si l'on accepte l'idée que l'égalité passe aujourd'hui par le fait d'être maître de sa propre qualification identitaire et de la définition de sa propre expérience, alors l'ethnicité peut être considérée comme une catégorie féconde, porteuse d'autonomie pour les individus. Les identités, culturelles, ethniques, ne constituent ni un patrimoine figé de traditions, ni une menace pour les idéaux d'égalité républicaine. Elles sont une dimension culturelle de l'action qui peut conduire individuellement et collectivement à concevoir de nouvelles appartenances et à les mettre en jeu dans des processus symboliques, sociaux et économiques.
- 40 Le rapport BOUCHARD et TAYLOR au gouvernement québécois sur la « crise des accommodements » rejette les conclusions de la Commission STASI. Leurs auteurs pointent le risque de superposer moralité publique (les « valeurs de la république ») et préjugés culturels de la société française. Il considère que le devoir de neutralité s'applique plus aux actes de l'État plutôt qu'à l'apparence des employés et usagers (LABORDE, 2008) même si la situation française ne peut être terme à terme comparée à la situation québécoise dans la mesure où diffèrent l'histoire, la démographie, les institutions.

## VI. Conclusion

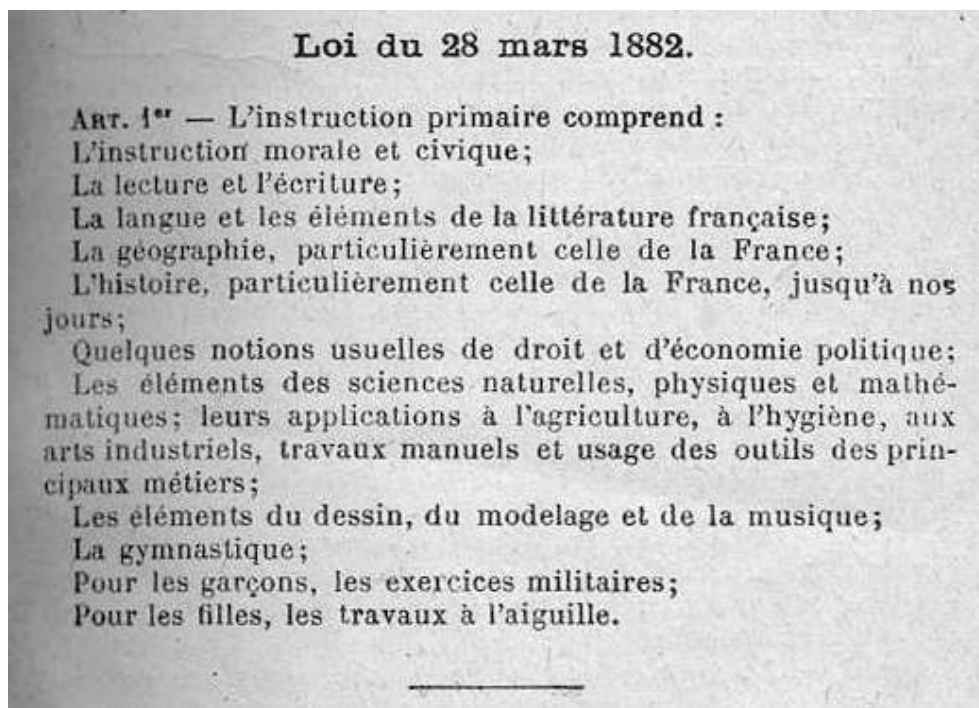
- 41 Dans la mesure où elle construit l'affirmation des identités comme illégitime, la laïcité en France ne peut être pensée seulement comme dévoyée, ou mal interprétée.
- 42 C'est bien autour de la reconnaissance de formes et d'expressions identitaires que se posent les enjeux d'aujourd'hui : en quoi la laïcité aide-t-elle à penser la cohabitation des cultures dans notre monde contemporain ? De surplomb, elle relève pourtant d'une « doctrine morale compréhensive » (RAWLS, 1995, p. 3) ou d'une tradition (MCINTYRE, 1988, p. 345). La laïcité est le produit d'une histoire culturelle de la Raison et d'une tradition pratique et particulière de la rationalité, comme toutes les sociétés en connaissent. S'y référer sans cesse, à droite comme à gauche, au nom de la neutralité et de l'universel pour statuer sur les problèmes de la pluralité, ne peut que générer des sentiments d'injustice, car c'est conférer une dimension hégémonique à une conception toute particulière et majoritaire du bien.
- 43 Dès lors, la question se pose d'un avenir d'une laïcité à la française. Si elle ne prend pas acte du caractère ordinaire des identités, peut-elle, face au pluralisme, inventer des temps, des espaces, accompagner des dynamiques de discussions pour penser des « accommodements raisonnables »<sup>27</sup> selon l'expression empruntée aux Québécois ? On peut en douter : même si la « diversité culturelle » a fait son apparition dans les textes officiels de l'école et s'affirme comme une valeur<sup>28</sup> ou un outil de lutte contre l'échec scolaire, notamment autour des nombreux projets se développant dans les établissements sensibles, l'école reste largement hostile non seulement aux religions mais plus largement aux cultures.
- 44 Nous avons montré que la laïcité française porte une dimension culturelle. Elle est prise entre une droite « décomplexée » développant les idées de hiérarchisation des cultures, et une gauche qui est piégée par la référence à cet universel émancipateur, nécessairement fondé sur une supériorité de valeurs. Car la laïcité se situe dans l'espace d'un universel substantiel de surplomb (une manière de s'habiller, ou de manger, plutôt qu'une autre) et non pas seulement procédural (une manière de régler les différends et de trouver des solutions avec la discussion).  
Rappelons que le terme laïcité vient de *laos*, qui signifie peuple. Claude LÉVI-STRAUSS nous a appris que de nombreuses sociétés exotiques se dénomment tout simplement comme « les hommes », « les bons », « les excellents » ou encore « les complets » (LÉVI-STRAUSS, 1983). Nous n'échappons pas à ce principe anthropologique : dire *laïque* est ainsi une autre manière de dire *français*.
- 45 Dès lors, nous pensons quant à nous que la laïcité ne peut pas se frayer une voie raisonnable face au pluralisme culturel, étant donné la contradiction dans laquelle elle s'inscrit : imposer des valeurs et des normes d'une part, au nom d'une neutralité définie comme laïque et universelle, sans assumer d'autre part que celle-ci serait supérieure.
- 46 Deux pistes s'offrent alors à l'action publique, que nous ne faisons qu'esquisser en conclusion. La première est la suivante : face à la question difficile de la coexistence entre la pluralité des conceptions particulières du bien, il s'agirait d'engager un universel procédural autour de l'idée d'une détermination possible du juste, et indépendante des questions d'identité et de communauté (RAWLS, 1993, p. 219). En effet, dans le cadre d'une

théorie de la justice, l'universel est compris de façon libérale comme procédure et substitue le paradigme juridique au paradigme axiologique de l'espace politique.

- 47 La deuxième piste, à laquelle nous souscrivons, est orientée par la critique de la première, et notamment en raison de la juridicisation et l'instrumentalisation à l'infini des rapports sociaux qui peuvent découler des procédures et qui occasionnent une perte de sens (TAYLOR, 1997b, p. 93). Cette conception est adossée à l'accord et la production d'un bien commun qui

(...) n'est envisageable qu'à condition que chaque citoyen comprenne les institutions politiques comme une expression de lui-même. En d'autres termes, l'intérêt que chaque citoyen partage avec les autres citoyens n'est pas seulement instrumental, mais ontologique : sa réalisation en tant qu'individu humain passe par la réalisation de la chose publique, sans pour autant s'y réduire ; la participation citoyenne et le patriotisme républicain ne sont pas seulement la condition première de la préservation de la liberté publique, mais aussi de toute forme de vie bonne. Dans une république effective, le bonheur d'un sujet pratique suppose en effet la reconnaissance sociale de sa dignité de citoyen, c'est-à-dire de sa capacité de déployer publiquement sa liberté (GOMEZ-MULLER, 2001, p. 678).

- 48 Charles TAYLOR explique que les sociétés assignent des significations différentes à l'idée du juste. De ce point de vue, les critères d'évaluation du juste ne peuvent être qu'internes à chaque société. La force de la position communautarienne est de reconnaître que, de toute façon, les conceptions culturelles des individus sont médiatisées par leur inscription dans un horizon préexistant de significations partagées. Cela leur confère une existence publique : dès lors, elles peuvent faire l'objet d'interrogations et de débats publics.



Programmes officiels des écoles primaires élémentaires, article 1<sup>er</sup> de la loi du 28 mars 1882, in A. Dangeueger et F. Mutelet, Paris, Hachette, 1920, p. 1. Source : CEDRHE.

## BIBLIOGRAPHIE

- ALAIN (Émile Chartier), *Propos sur l'éducation*, suivis de *Pédagogie enfantine*, Quadrige, PUF, 1995.
- BAUBÉROT (Jean), *Laïcité 1905-2005, entre passion et raison*, SEUIL, 2004.
- BAUBÉROT (Jean), *French Politics, Culture and Society*, vol. 22, n° 3, automne 2004, 135-141
- BAUBÉROT (Jean), « Mettons en avant les libertés laïques », *Le Monde* du 27/01/12.
- BOURDIEU (Pierre), *La Reproduction*, Paris, MINUIT, 1970.
- DOUGLASS (W.A) et LYMAN (S. M), « L'ethnie : structure, processus et saillance », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. LXI, pp. 197-219, 1976.
- DUBET (François) et MARTUCELLI (Danilo), (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, SEUIL, 1996.
- DUBET (François), *Le Déclin de l'institution*, Paris, SEUIL, 2002.
- DUBET (François), *L'École des chances : qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris, SEUIL, 2004.
- DUPEYRIX (Alexandre), « Citoyen, tu n'invoqueras pas la laïcité en vain »  
<http://www.liberation.fr/societe/01012384248C>
- DURU-BELLAT (Marie), *Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes*, Paris, PUF, 2002.
- DURKHEIM (Émile), *Pragmatisme et sociologie*, Paris, VRIN, 1955. Cours inédit prononcé à la Sorbonne en 1913-14 et restitué d'après des notes d'étudiants et avec Préface par Cuvillier, Tr. 1960c in part . ; tr. 1983a.
- DURKHEIM (Émile), *De la division du travail social*, Paris, PUF, 1893, 2007
- DURKHEIM (Émile), *Éducation et sociologie*, ouvrage présenté par FAUCONNET (Paul), 1922, réédition intégrale, Paris, PUF, 1992.
- DUVOUX (Nicolas), « Repenser la culture de la pauvreté », *La Vie des idées*,  
<http://www.laviedesidees.fr/Repenser-la-culture-de-la-pauvrete.html>, 5/10/2010.
- FABRE (Daniel), « L'ethnologue et les nations », in FABRE (Daniel), dir., *L'Europe entre cultures et nations*, Cahier 10, Paris, Maison des Sciences de l'Homme, 1996.
- FERRY (Jules) Circulaire adressée le 17 novembre 1883 par Jules FERRY, président du Conseil, ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, aux instituteurs, concernant l'enseignement moral et civique, dans *L'instruction morale à l'école. Ressources et références. La circulaire de 1883 et le programme d'enseignement moral et civique*, Éduscol, ministère de l'Éducation, septembre 2011.
- FORAY (Philippe), *La Laïcité scolaire*, Berne, Peter LANG, 2008.
- GEERTZ (Clifford), *Old societies and new states – The quest for modernity in Asia and Africa*, New York, The Free Press of Glencoe, 1963.
- GIDDENS (Anthony), *Les conséquences de la modernité*, Paris, L'HARMATTAN, 1994.
- GOMEZ-MULLER (Alfredo), « Les communautariens et le critique de l'individualisme libéral », in CAILLÉ Alain, *Histoire raisonnée de la philosophie morale et politique*, Paris, La Découverte, 2001.



- GRIGNON (Claude) et PASSERON (Jean-Claude), *Le Savant et le populaire*, Paris, EHESS, 1985.
- HALBWACHS (Maurice), Préface à DURKHEIM, *L'Évolution pédagogique en France*, Quadrige, Paris, PUF, 1990.
- KEPEL (Gilles), « Quatre-vingt-treize », Paris, GALLIMARD, 2012.
- KYMLICKA (William), *La citoyenneté multiculturelle. Une théorie libérale du droit des minorités*, Paris, La Découverte, 2001.
- LABORDE (Cécile), « Virginité et burqa : des accommodements déraisonnables ? Autour des rapports STASI et BOUCHARD-TAYLOR », *La Vie des idées*, 16 septembre 2008.  
<http://www.laviedesidees.fr/Virginite-et-burqa-des.htm>
- LAMINE (Anne-Sophie), « L'ethnicité comme question sociologique », *Varia Archives de sciences sociales des religions*, 131-132, 2005.
- LAMINE (Anne-Sophie), « Mise en scène de la "bonne entente" interreligieuse et reconnaissance », *Archives de sciences sociales des religions*, 129, 2005.
- LATOUR (Bruno), *Nous n'avons jamais été modernes. Essai d'anthropologie symétrique*, Paris, La Découverte, 1991.
- LATOUR (Bruno) (2003) « Le rappel de la modernité. Approches anthropologiques », séminaire de Philippe DESCOLA, Collège de France, [ethnographiques.org](http://ethnographiques.org)
- LÉVI-STRAUSS (Claude), *L'Identité. Séminaire interdisciplinaire*, 1974-1975, Paris, PUF, 1983.
- KARDINER (Abraham), *L'individu dans la société*, Paris, GALLIMARD, 1969.
- LINTON (Ralph), *Le fondement culturel de la personnalité*, Paris, DUNOD, 1959.
- LORCERIE (Françoise), *La politisation du voile : l'affaire en France, en Europe et dans le monde arabe*, Paris, L'HARMATTAN, 2005.
- MCINTYRE (Alystair), *Quelle justice ? Quelle rationalité ?* Paris, PUF, 1993
- MALINOWSKI (Bronislaw), *Les Dynamiques de l'évolution culturelle*, Paris, PAYOT, 1970.
- MAUSS (Marcel), « La nation », texte inachevé, in *Œuvres*, tome III, Paris, Minuit, 1968.
- MAUSS (Marcel), « Les techniques du corps », *Journal de Psychologie*, XXXII, n° 3-4, 1936.
- OZOUF (Mona), *Composition française : retour sur une enfance bretonne*, Paris, GALLIMARD, 2009.
- PÉNA-RUIZ (Henri), « Culture, cultures, laïcité », *Hommes et Migrations*, 2006.
- POUTIGNAT (Philippe) et STREIFF-FÉNARD (Jocelyne), *Théories de l'ethnicité, suivi de Les groupes ethniques et leurs frontières de BARTH (Frédéric)*, Paris, PUF, 1995.
- SAYAD (Abdelmayek), « Tendances et courants dans les publications en sciences sociales sur l'immigration en France depuis 1960 », *CURRENT SOCIOLOGY, ISA*, Vol. 32, n° 3, tome 2, 1984.
- SCHNAPPER (Dominique), *La communauté des citoyens. Sur l'idée moderne de nation*. Paris, Gallimard, 1994
- SCHNAPPER (Dominique), *La Démocratie providentielle*, Paris, GALLIMARD, 2002.
- SCHNAPPER (Dominique), *Qu'est-ce que l'intégration ?* Paris, GALLIMARD, 2007.
- SCHNAPPER (Dominique), « Les enjeux démocratiques de la statistique ethnique », *Revue française de sociologie* 2008/1, Volume 49, 2008.



STASI (Bernard), *Laïcité et République. Rapport de la commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité dans la République*, La Documentation Française, Paris, 2003.

STREIFF-FÉNARD (Jocelyne), « À propos des valeurs en situation d'immigration : questions de recherche et bilan des travaux », *Revue française de sociologie* 2006/4, Volume 47, p. 851-875, 2006.

THOMAS (Carole), « Interdiction du port du voile à l'école : pratiques journalistiques et légitimation d'une solution législative à la française », *Politique et Sociétés*, Volume 27, numéro 2, p. 41-71, La construction de la légitimité dans l'espace public, 2008

TRIBALAT (Michèle), *Faire France. Une enquête sur les immigrés et leurs enfants*, Paris, La Découverte, 1995.

VAN ZANTEN (Agnès), « Le traitement des différences liées à l'origine immigrée à l'école française », in MAROUF (Nadir) et CARPENTIER (Claude) *Langue, école, identités*, Paris, L'HARMATTAN, 1997.

WALLERSTEIN (Immanuel), *Race, nation, classe. Les identités ambiguës*, Paris, La Découverte, 1998.

WEBER (Max), « Les relations communautaires ethniques », *Économie et Société*, tome 2, Paris, Agora Pocket, 1995.

ZOÏA (Geneviève) et SCHIFF (Claire), *L'Accueil des élèves primo-arrivants en France*, Paris, La Documentation française, 2004.

VISIER (Laurent) et ZOÏA (Geneviève), *La carte scolaire et le territoire urbain*, Paris, PUF, 2009

ZOÏA (Geneviève), « Faut-il avoir peur de l'ethnicité ? Le cas français », *Anthropologie et Sociétés*, vol. 34, n° 2, 2010.

## NOTES

1. Merci à Laurent VISIER pour ses relectures attentives et critiques et à Gilles MOUTOT pour les échanges qui ont inspiré cet article.
2. Voir le blog de J. Baubéroth <http://blogs.mediapart.fr/blog/jean-bauberot/300911/elisabeth-badinter-et-la-laicite-lepenisee>
3. JORF n° 118 du 22 mai 2004 page 9033, texte n° 10 ; circulaire du 18 mai 2004 relative à la mise en œuvre de la loi n° 2004-228 du 15 mars 2004 encadrant, en application du principe de laïcité, le port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics.
4. En regard des « textes fondateurs » et des « valeurs et principes de la République » et dans le cadre de la compétence 1 : « Agir en fonctionnaire de l'État et de manière éthique et responsable », définie par l'arrêté du 28 décembre 2009 fixant les sections et les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat du second degré.
5. Concernant particulièrement la laïcité, l'Institut européen en sciences des religions à Paris, l'université de Strasbourg, l'université d'Aix-Marseille proposent déjà des diplômes et des formations à des fonctionnaires, des responsables des ressources humaines dans l'entreprise, des acteurs du monde associatif, des religieux.
6. La loi n° 2010-1192 du 11 octobre 2010 interdisant la dissimulation du visage dans l'espace public.
7. Contre la proposition de loi du Sénat d'interdire le voile dans les crèches. Appel publié dans Le Monde, le 11 février 2012, et signé par un collectif d'intellectuels et de praticiens.

8. Nous reprenons les expressions d'A. GIDDENS, de « première modernité » et « deuxième modernité ». La première modernité peut se situer des débuts de la III<sup>e</sup> République jusqu'au milieu des années 1960. On peut également parler de « modernité tardive ». La première modernité, inspirée des Lumières, a permis l'avènement de la démocratie dans un cadre national. Ces expressions permettent de souligner la continuité entre les périodes, plutôt que la rupture, comme pouvait le laisser entendre l'expression de post-modernité (GIDDENS, 1994).
9. On peut ainsi situer les déclarations de C. GUÉANT, le ministre français de l'Intérieur, lorsqu'il évoque, en 2012, la hiérarchie des civilisations. Il s'inscrit dans cette « tradition » républicaine en même temps qu'il chasse sur les terres du Front national.
10. JORF n° 118 du 22 mai 2004 page 9033, texte n° 10 ; circulaire du 18 mai 2004 relative à la mise en œuvre de la loi n° 2004-228 du 15 mars 2004 encadrant, en application du principe de laïcité, le port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics.
11. <http://www.conseil-Etat.fr/media/document//avis/346893.pdf>
12. [http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapportspublics/034000725/index.shtml#lettre\\_mission](http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapportspublics/034000725/index.shtml#lettre_mission)
13. L'appel est signé notamment par Élisabeth BADINTER, Régis DEBRAY et Alain FINKIELKRAUT.
14. Le 11 novembre 2003, F. HOLLANDE, parle sur France 2 d'une « loi nécessaire », J. LANG en tant qu'ancien ministre de l'Éducation se prononce également en ce sens.
15. Voir Mona OZOUF, 2009.
16. Le rapport *Le Retour de la race*, signé par plusieurs intellectuels en mai 2009, dans le cadre de la réflexion nationale sur les statistiques ethniques (CARSED, 2009).
17. Formule de A. KARDINER à partir des travaux de R. LINTON.
18. Conférence prononcée en 1920 par Marcel MAUSS.
19. Œuvres, *op.cit.*, p. 28. Il définit la nation ainsi : « Nous entendons par nation une société matériellement et moralement intégrée, à pouvoir central stable, permanent, à frontières déterminées, à relative unité morale, mentale et culturelle des habitants qui adhèrent consciemment à l'État et à ses lois. »
20. « Pour le fonctionnaliste, la culture, c'est-à-dire le corps complet d'instruments, les privilèges de ses groupes sociaux, les idées, les croyances et les coutumes humaines, constituent un vaste appareil mettant l'homme dans une meilleure position pour affronter les problèmes concrets particuliers qui se dressent devant lui dans son adaptation à son environnement pour donner cours à la satisfaction de ses besoins » (MALINOVSKI, 1970).
21. Ainsi les contenus des *curricula* sont dénoncés comme « peu ouverts aux autres cultures car les convictions politiques, les traditions scolaires et intellectuelles et les intérêts professionnels des membres de l'Inspection générale, des puissantes associations de spécialistes dans des disciplines comme l'histoire et la géographie ou des syndicats d'enseignants, ainsi que ceux des universitaires, des technocrates et des acteurs économiques qui participent actuellement au processus de décision se rejoignent pour maintenir un fort ethnocentrisme dans ce domaine » (VAN ZANTEN, 1997, p. 33).
22. Cf. les *whiteness studies* aux États-Unis.
23. L'excision, la lapidation, les violences sur les femmes sont les exemples souvent utilisés dans le débat universalisme/relativisme.
24. Voir la réaction à l'introduction dans les manuels scolaires de la notion de genre en 2011.
25. Au sens de F. BARTH : l'ethnicité se définit par la variabilité des identités construites et déconstruites, l'identité culturelle constituant une catégorie dynamique dont le sens, loin d'être figé, s'élabore par rapport aux autres identités dans un jeu constant d'inclusion et d'exclusion qui s'effectue sur des frontières ethniques (BARTH, 1969, 1995).

26. <http://combatsdroitshomme.blog.lemonde.fr/2010/02/05/halte-a-la-comeddie-communiqued-du-CARSED-et-rapport-heran-du-comedd/>, le 12 mars 2010

27. La notion d'accommodements raisonnables a été employée par la Cour suprême du Canada en 1985. Elle signifie l'adoption de mesures pour concilier vie publique, des groupes et des individus, et ce qu'implique leur appartenance à des minorités culturelles et/ou religieuses. Cependant, le terme « accommodement » dépasse son sens juridique pour s'inscrire dans une casuistique et désigner le travail et la discussion éthique des membres d'une société pluraliste, démocratique et égalitaire.

28. Texte du Socle commun de connaissances et de compétences mis en œuvre par la loi Fillon 2005, décret du 11/07/2006.

---

## RÉSUMÉS

Cet article questionne le principe français de laïcité dans sa mise en œuvre appliquée à l'espace public, en particulier scolaire, et dans sa capacité à répondre aux défis de la fragmentation culturelle de la société. Nous montrons que le principe de laïcité véhicule depuis les origines des formes, déniées mais ordinaires, d'attachement communautaire, et qu'il est une donnée sensible de culture. Nous montrons que le lien national républicain représente une forme supérieure, abstraite et rationnelle, de lien social. La légitimité de ce modèle repose sur une différence de valeur entre la culture et les cultures, modèle qui ne permet pas aujourd'hui l'intégration des divers groupes culturels autour d'un bien commun.

This article questions the French principle of secularism in its implementation applied to public space, especially school, and in its ability to meet the challenges of cultural fragmentation of society. We show that the principle of secularism vehicle from the origins, forms, denied but ordinary, of community attachment, and that it is a sensitive fact of culture. We show that the republican national link represents a higher form, abstract and rational, of social links. The legitimacy of this model is based on a difference in value between culture and cultures, a model that does not allow today the integration of diverse cultural groups around a Common Good.

## INDEX

**Mots-clés :** cultures, ethnicité, identités, laïcité, socialisation

**Keywords :** cultures, ethnicity, identities, secularism, socialization.

## AUTEUR

**GENEVIÈVE ZOÏA**

Maître de conférences en anthropologie, LIRDEF, IUFM, Université Montpellier 2

Geneviève Zoïa – Laïcité et identité culturelle